SEÑORA PRESIDENTA.- Habiendo número, está abierta la sesión.

(Es la hora 17:13)

Dese cuenta de un informe remitido.

«Por resolución del Senado, se encomendó a la Comisión de Educación y Cultura la realización de una selección del material necesario para la edición de un libro con las intervenciones y discursos de Héctor Gutiérrez Ruíz y Zelmar Michelini. Dado que la División Estudios Legislativos envió el CD con todo el material, estamos en condiciones de repartirlo».

Pues bien, si los señores senadores están de acuerdo, se repartirá el material y en la próxima sesión se decidirá cómo se procesa.

(Apoyados).

A continuación corresponde recibir, en primer lugar, a una delegación de la Asamblea Técnico Docente, la que solicitó audiencia con el fin de tratar la creación de una universidad nacional de educación. Posteriormente, se hará presente una delegación del Codicén, a efectos de seguir analizando el tema ANEP-PISA.

(Ingresa a sala una delegación de la Asamblea Técnico Docente de Formación en Educación).

La Comisión de Educación y Cultura tiene el gusto de recibir a la delegación de la Asamblea Técnico Docente, integrada por las señoras Beatriz Costabel, Silvia Adano, Yudith Gilardoni, Martha Fernández y Shirley Ameigenda, quienes concurren para tratar una iniciativa sobre la creación de una universidad de la educación.

Les proponemos que empleen 15 minutos en la exposición para que luego, en los minutos restantes, los senadores puedan formular preguntas y ustedes responderlas.

SEÑORA COSTABEL.- Como señaló la señora presidenta, venimos en representación de la Asamblea Técnico Docente del Consejo de Formación en Educación. En realidad, las cinco que estamos presentes somos integrantes de la Mesa Permanente.

Como saben los señores senadores, la Asamblea Técnico Docente reúne a todos los docentes del Consejo de Formación en Educación y trabaja en sesiones de asambleas locales y asambleas nacionales. Estamos haciendo tareas de asesoramiento al Consejo desde hace alrededor de 25 años y hemos ido recorriendo un trayecto importante desde lo que fue la primera formación docente uruguaya hasta lo que tenemos hoy en día. En ese sentido, desde la última ley de educación estamos trabajando con el objetivo de tener una institución universitaria para formación en educación.

En el año 2006, la ATD de formación docente, dependiente de la dirección de formación docente de la ANEP, propuso como objetivo lograr la profesionalización de los docentes y la creación de una universidad de la educación que reuniera a todos los educadores de nuestro país. Se ha ido transitando por ese camino. Hoy tenemos un Consejo de Formación que está constituido por autoridades políticas y representantes de los órdenes docente y estudiantil. En esa órbita se han ido creando carreras nuevas, con otras especialidades, para formar no solo profesores y maestros para la enseñanza pública y obligatoria sino también educadores que nuestra sociedad necesita, tanto en la educación formal e informal. En este sentido hemos incluido, además de las carreras de profesor y maestro, las de maestro técnico, asistente técnico en primera infancia, maestro en primera infancia —recientemente creada y que va a formar maestros el año próximo— y educador social. Dentro de los profesorados también hay carreras nuevas.

Luego de hacer esta presentación de lo que se viene haciendo, queremos dialogar con los señores senadores, sobre todo con los que están más allegados al tema de educación, para compartir con ustedes las necesidades que percibimos y que nos hacen pensar en la real conveniencia de crear esta universidad de la educación en nuestro país.

SEÑORA GILARDONI.- Creo que la presidenta mostró cuál es, más o menos, el panorama.

Nosotros estamos representando a la formación de maestros, de maestros de primera infancia, de asistentes técnicos, de profesores técnicos, de maestros técnicos, de profesores y de educadores sociales. Tenemos más de treinta centros funcionando en el país, que dan la posibilidad de estudio a cantidad de compatriotas de todo el territorio nacional. En Montevideo tenemos cinco centros, incluyendo el IPES.

Al igual que el resto de la sociedad, estamos absolutamente preocupados por el tema educativo que, en nuestro caso, es nuestra profesión, y creemos que debemos tener la posibilidad de llegar a tener nivel universitario. No lo digo solo por tener la carátula de universidad, sino por lo que ello significa. Se trata de lograr docentes que estén constantemente investigando sobre sus propios conocimientos y prácticas, que se formen para la autonomía, que tengan una formación sólida en sus respectivas disciplinas, en la ciencia de la educación y en la didáctica y práctica docente, y que desde su formación y a lo largo de toda su vida, puedan ir investigando constantemente sobre una realidad que es totalmente incierta. Nosotros formamos para un futuro que no sabemos cómo es; ¡pensemos en que desde el 30 de noviembre a hoy han pasado tantas cosas en este mundo que nadie hubiera pensado que iban a suceder! Entonces, tenemos que formar docentes que posean las herramientas necesarias en formación permanente, investigación y revisión de sus prácticas; deben abrir sus cabezas desde el punto de vista pedagógico y saber el tipo de instituciones en las que estamos

funcionando, para luego preparar a estudiantes, desde su nacimiento hasta los 17 años, por lo menos —quizás más—, para que puedan lograr una formación sólida, pero plástica, creativa, que les permita moverse constantemente en escenarios de incertidumbre y tener capacidad de análisis y de creación.

Necesitamos herramientas y más espacios de investigación, que se nos reconozca como investigadores de la educación. En mi caso tengo 36 años de profesora de Historia y me parece que ese tiempo en las aulas, de recorrer los diferentes liceos del país, de estar en el IPA o en Magisterio, debe ser un tiempo de trabajo, de pienso, de creación. Eso se tiene que capitalizar, pero tenemos que lograr que eso se haga desde el principio de la formación. Deben pensar que es una realidad cambiante, que las instituciones no pueden quedar inmóviles cuando el mundo está cambiando, que hay que dialogar constantemente con las instituciones desde un lugar de solidez académica.

A su vez, me cuesta entender el tema de la extensión, porque, como educadora, siento que he vivido extendiendo. Me invitan de una cooperativa a hablar sobre el sistema cooperativista, de otro lugar para hablar sobre Artigas, etcétera. Incluso, mis alumnos o los padres de mis alumnos me invitan.

Tenemos que conversar desde cada uno de los territorios y por eso me parece bien importante que haya centros en todo el país, porque hay que saber dónde estoy educando, a quién estoy educando, desde qué lugar, cómo respeto a los gurises para que den lo mejor de cada uno. Entonces, hay que preparar a estos estudiantes para eso.

Por eso pensamos que cada centro debe tener un sostén académico fuerte, pero con una sola universidad, por supuesto, que nos permita conversar con otras universidades. Por ejemplo, hace siete años que estoy haciendo un posgrado —que empezó siendo una maestría—, que se llama «diploma en educación y desarrollo».

Al no tener el carácter universitario, debemos estar constantemente en diálogo para poder lograr cosas cuando, sin embargo, los docentes muchas veces son docentes de la propia Universidad de la República o de universidades de la región. Creemos que podemos conversar con todas ellas en un carácter de igualdad. Y creemos que eso se construye.

De hecho, vemos el caso de la UTEC, por ejemplo, que es bien interesante a tener en cuenta porque es un gran avance, pero en este caso tenemos una historia que viene desde hace mucho tiempo, con cantidad de elementos para recoger, retomar y adelantar, pero que también tiene muchísimo para cambiar.

Por tanto, debemos estar dispuestos a ambas cosas: a fortalecernos en todo aquello que ha sido nuestro sostén y a poder modificarnos por una realidad nueva. Eso podemos hacerlo solamente desde un lugar de universidad. Y vuelvo a decirlo, no es por un tema de carátula sino por lo que significa cuando tengo que conversar, dialogar con otras universidades o con otros entornos pedagógicos y académicos.

ç

SEÑORA ADANO.- Quisiera agregar algunos comentarios, señora presidenta.

La compañera hizo referencia a la formación permanente. Evidentemente, ya no es necesario ahondar en ese tema.

Podría pensarse que la manera cómo están organizadas las currículas en este momento □que, por ejemplo, enseñan investigación educativa□ podría dar lugar a la investigación. Sin embargo, en la medida en que ella no está institucionalizada, no está acreditada, no tenemos los cuerpos de docentes dentro de la propia formación docente con los estudiantes trabajando e investigando. Y nosotros creemos que eso es lo que va a cambiar hacia el futuro, quizá para dentro de muchos años. Esta transformación podría impactar dentro de mucho tiempo para que, justamente, la profesionalización sea continua y pueda generarse, como decía la compañera, en diálogo con otras universidades.

A su vez, quería agregar que, además de las incertidumbres del futuro, también tenemos buenas tradiciones para recuperar. Una de ellas es la autonomía y el cogobierno de la Universidad. Queremos que esta Universidad los tenga, para que los estudiantes también se formen con un espíritu crítico que los haga sentirse responsables de las decisiones que toman y no solamente sigan un sistema jerárquico que determina cómo tienen que ser las prácticas, en forma repetitiva.

Por tanto, nos parece que esto va de la mano de la formación permanente que está en relación con la manera en la que nos formamos las personas y con la responsabilidad que vamos teniendo en esas transformaciones que el país necesita y que todos nos merecemos.

SEÑORA FERNÁNDEZ.- Quisiera hacer solo una puntualización □porque creo que las compañeras han dicho prácticamente todo□ relacionada con la importancia que tiene una universidad: es la importancia de una relación con el saber diferente a la que está planteada hoy. La señora Adano lo insinuaba cuando hablaba de eliminar el saber cómo jerarquía, es decir, el profesor como poseedor del saber, para dar impulso a una formación que, con una pata en la investigación y en el cogobierno, permita una cabeza diferente al estudiante. En este momento el estudiante se forma repitiendo esa jerarquía y respondiendo al saber porque es el saber venido desde la autoridad del docente. Y eso solo se puede revertir en una institución que permita ese cambio, que permita esa relación con el conocimiento desde otro lugar.

Gracias.

SEÑORA PRESIDENTA.- Agradecemos a la delegación los comentarios realizados.

¿Alguno de los señores senadores desea hacer alguna pregunta u observación?

SEÑOR LORIER.- Es un gusto recibirlas. Sus intervenciones han sido muy claras y precisas.

Tengo la siguiente inquietud: ¿podrían ustedes decirnos cómo está planteada hoy, institucionalmente, la formación docente para los distintos ámbitos de nuestra educación? Con eso tendremos un elemento más para abundar sobre las trabas que ustedes ven para una investigación creativa, no anquilosada y no jerárquica.

SEÑORA COSTABEL.- El Consejo de Formación en Educación viene haciendo un tránsito. Estaba previsto en la ley que hubiera un consejo transitorio hasta tanto se definiera esa institución de carácter universitario. En ese sentido tuvimos un Consejo de Formación en Educación, dirigido por la profesora Edith Moraes, que llevó a cabo algunas transformaciones importantes, especialmente desde el punto de vista administrativo. Hoy existe un escalafón propio del consejo y sus funcionarios están todos escalafonados y presupuestados.

En ese mismo proceso empezaron a generarse algunos cambios en su estructura académica. Se generaron los departamentos académicos en los que se nombraron coordinadores nacionales a base de concursos, de manera de tener técnicos profesores con doctorados y con maestrías que están coordinando lo específico de cada profesorado y de las distintas asignaturas dentro del magisterio.

En los últimos momentos de este consejo se conforman las comisiones de carrera, que se crean a semejanza de las de Udelar y reúnen los tres órdenes: docentes, estudiantes y egresados. A su vez, dentro de los docentes reúnen los tres núcleos de formación: específica, didáctica y ciencias de la educación. Estas comisiones de carrera están trabajando en el análisis de los planes actuales de las carreras y en el análisis a futuro.

En el comienzo del nuevo período de gobierno, con el cambio del consejo, se generó la Comisión de Enseñanza y Desarrollo Curricular. Esta es la comisión madre, que permite unir lo que se trabaja en las comisiones de carrera y, a su vez, recibir la visión de todos los órdenes involucrados y de las autoridades del consejo. Allí se está trabajando en una nueva propuesta de diseño curricular que se va a trabajar sobre 2017 para implementarla en 2018. Lo que pretende esta propuesta es recoger todas las características que debe tener una formación universitaria. Tal como planteaba Silvia Adano, la investigación va a ser una de las patas y debe estar creditizada para que pueda ser considerada como tal. A su vez, la idea es creditizar todos los cursos, lo que va a permitir también establecer cierta flexibilidad de pasaje y reválidas más o menos coordinadas con otras instituciones de nivel terciario.

Ahora voy a referirme a las necesidades para llevar a cabo esta modificación en la estructura curricular. Aquí hay, por un lado, necesidades vinculadas a la estructura académica. Es necesario que un docente tenga un cargo, como tiene hoy en día la Universidad, y existen algunos cargos que quedaron en el Consejo de Formación en Educación de otro momento. La idea es que estos cargos permitan al docente cumplir las tres funciones: enseñanza, extensión e investigación. Entonces, una cosa va atada a la otra. No podemos tener un cambio de diseño curricular que nos permita abordar todos los objetivos necesarios si no tenemos un cambio en la estructura académica que lo acompañe. A su vez, lograr un cambio en la estructura académica requiere de un cambio estatutario o jurídico de la función del docente y de cómo el docente asume sus horas y sus cargos: si más edad o más antigüedad en la función permite tomar horas de clase en primer lugar o si debe realizarse un llamado a concurso por grados académicos en el que se valoren una serie de elementos, de saberes, de experiencias, a la hora de resolver cómo se distribuyen los cargos.

SEÑORA GILARDONI.- Ante el planteamiento del señor senador Lorier, quiero decir que nunca me he sentido como una funcionaria pública sino como una profesional de la educación que desempeña sus funciones en diferentes lugares y que toma sus propias decisiones. Esto lo he recibido como herencia de una formación que nace en la década de los cincuenta, cuando ser profesor de historia no era algo de segunda o tercera categoría. Hoy la sociedad ha puesto en duda la capacidad de los docentes y nos ven como funcionarios. Entonces, tenemos un problema entre lo institucional y lo instituido, pero nosotros estamos en un lugar en el que podemos modificar instituciones y generar un cambio. No se puede pensar en la educación solamente como un salón de clase en el que los bancos están todos derechitos y ordenados y donde no se puede mover nada. Hasta ese formato arquitectónico que se sigue repitiendo una y otra vez —y no solo en nuestro país sino en el resto de los países—, no me permite hacer una labor de horizontalidad creativa y demás; y como profesional de la educación, tengo que poder hacerlo, pero tengo que estar habilitado para eso, y lo cierto es que estamos en un mundo en el que lo instituido pone un corsé. En lo personal, lo he venido rompiendo, y como estoy por jubilarme, sigo haciéndolo, pero quizás los nuevos docentes necesiten esa fortaleza de poder movilizar instituciones que se van quedando cerradas en sí mismas y que no pueden lograr esos cambios que son tan importantes. Mi compañera Adano hablaba de la tradición de la Universidad de la República de la autonomía y el cogobierno, pero también quiero mencionar aquella tradición de Julio Castro del banco que no está fijo y también la de otros grandes pedagogos uruguayos. Hay pedagogos uruguayos y latinoamericanos, pero parece que nunca hubieran escrito o pensado nada, porque cuando vamos a los salones encontramos las réplicas de algo que ha quedado totalmente uniformizado. Ahí es cuando la universidad, la institución, nos tiene que dar la posibilidad de hacer una ruptura, para poder ser vistos de otra manera. Creo que necesitamos una jerarquización de parte de la sociedad.

SEÑORA PRESIDENTA.- Agradezco su presencia porque la iniciativa de estar hoy aquí, para traernos su preocupación sobre el tema, partió de la propia delegación. Este asunto nos quedó en el tintero en el período pasado; no solamente lo vinculado a la Universidad de la Educación sino también lo relativo a la titulación en el sentido de reconocer un derecho que han adquirido largamente en la práctica los maestros y profesores. Digo esto porque se han alargado las carreras de magisterio y de profesorado, hay más exigencias y para quienes venimos de la universidad, el título que esta otorga habilita a un desempeño en términos de carrera que no puede estar truncado para la mayor parte del sistema docente de este país. Lo cierto es que los profesores y los maestros representan la mayor parte de este sistema docente y, por lo tanto, hago un reconocimiento de esta peripecia truncada. Y cuando digo esto miro al señor senador Amorín porque venimos con esta discusión desde hace mucho tiempo; si bien en el período pasado hicimos algunos avances con la UTEC, la universidad de la educación quedó por el camino. Creo que debemos comprometer a esta comisión a la discusión, si no acerca de todo el paquete de la universidad con su autonomía y cogobierno —es una discusión que hemos dado y que tendremos que continuar—, al menos en lo relativo a ir acompañando legislativamente cosas que ustedes han empezado a crear en la práctica, ya que empezaron a dar pasos para que la carrera pueda ir teniendo los componentes de extensión e investigación y para que puedan creditizarse materias y actividades de investigación. Sería bueno que hacia el final del período hayamos avanzado algo en esta agenda sobre la titulación universitaria de los maestros y docentes. Quizá no podamos avanzar en el conjunto o tener una universidad de la educación con autonomía y cogobierno —el proyecto de ley a ese respecto fracasó—, pero que eso haya fracasado no quiere decir que no podamos dar pasos en ese sentido.

Como tuvieron esta iniciativa y ya concurrieron a la Comisión de Educación y Cultura de la Cámara de Representantes, sería bueno que ambas comisiones nos reuniéramos para retomar este tema. La verdad es que hemos estado muy ocupados con otros puntos de la agenda. Aunque este tema estaba pendiente desde el período pasado, gracias a ustedes volvemos a tenerlo presente en nuestras discusiones. Gracias por la iniciativa.

SEÑORA GILARDONI.- Estamos a su disposición para lo que necesiten.

SEÑORA COSTABEL.- Muchísimas gracias por habernos recibido.

(Se retira de sala una delegación de la Asamblea Técnico Docente de Formación en Educación).

(Ingresa a sala una delegación del Consejo Directivo Central de ANEP).

La Comisión de Educación y Cultura del Senado tiene el gusto de recibir a la siempre muy nutrida delegación del Consejo Directivo Central de ANEP, a los efectos de informarnos con respecto al programa PISA. Nos visitan hoy su presidente, Wilson Netto, las consejeras Laura Motta y Margarita Luaces, así como también Robert Silva, Andrés Peri, Santiago Cardozo, María Sánchez, Alejandro Retamoso, Adrián Silveira y Graciela Almirón.

Bienvenidos todos. Sin más, les cedemos el uso de la palabra.

SEÑOR NETTO.- Si la señora presidenta está de acuerdo, quisiéramos que hiciera uso de la palabra el director del equipo técnico, Andrés Peri.

SEÑOR PERI.- Antes que nada, agradezco que nos hayan recibido. Vamos a hacer una presentación corta porque nos parece que lo más importante es aclarar la confusión y después podremos ver los datos.

Lo primero que me gustaría decir es que la discusión está centrada sobre el análisis de tendencia y no sobre los resultados 2015. Todos los resultados 2015 son correctos, tanto los que informan el puntaje promedio como los que señalan el porcentaje de alumno por nivel de desempeño y las diferencias entre hombres y mujeres por quintiles de nivel socioeconómico. No hay ninguna discusión sobre la posición relativa de Uruguay con respecto a todos los otros países. Ese es el primer punto para saldar porque parece que tiramos el agua con el bebé en la bañera.

La segunda cuestión es la comparación entre ciclos. Todo el reporte que realiza la OCDE se basa en la misma metodología que utilizó Uruguay en la comparación entre ciclos. Eso quiere decir que el informe gordo de la OCDE, que son 500 páginas, aplica la misma metodología que nosotros. Por

ejemplo, en el cuadro 1.2.4.a aparece el mismo análisis comparativo de la tendencia en Ciencias que hacía Uruguay en el reporte. En la transparencia se puede ver lo que reporta la OCDE; reconozco que la letra es muy chica, pero los datos de Uruguay están resaltados. Se puede comprobar cómo le fue a nuestro país en 2006, 2009, 2012, 2015 y hay que mirar los números que están abajo, donde dice: «428 en 2006, 427 en 2009, 416 en 2012 y 435 en 2015». Esto es lo que reporta la OCDE y también lo que reportamos nosotros. Es lo que se llama «la estimación puntual». A esto se le agrega lo que se llama «el margen de error». El número chico que aparece entre paréntesis es el error de estimación y surge al trabajar con muestras. Quiere decir que el valor que tiene Uruguay para 2006 es de 428, pero hay un más menos que representa el error. Me parece que es importante decir que lo que reporta la OCDE es idéntico a lo que reporta Uruguay, porque hay una discusión sobre qué metodología se usa y por qué utilizamos una u otra. Repito: Uruguay utilizó la misma metodología que el informe internacional.

Quiero realizar la siguiente precisión. En realidad, nos interesa que observen solamente lo reportado por Uruguay y por OCDE. En la primera parte del panel podrán advertir que la única diferencia son dos asteriscos chiquititos que aparecen en la comparación 2006-2015. ¿Qué quiere decir? Significa que en la primera versión que presentamos hicimos un análisis en el que no incorporamos un error de estimación que había que estimar. De ahí la diferencia significativa 2006-2015. Allí aparece el *error link,* que es el error de *linkear* bases de distintos ciclos. Hay que ver que, en este caso, estamos comparando 2003, 2006, 2009 y 2012 con 2015 y hay un error de estimación de estas medidas.

Lo que sí reportamos como un error nuestro fue que en ese momento nos dio significativo y luego en la nota metodológica lo reconocimos estableciendo: «en una restimación incorporando el *error link* no hay diferencias significativas entre 2006 y 2015 en Ciencias». Sí hay diferencias significativas en Ciencias —vuelvo para atrás— en cuanto al reporte principal OCDE. Por ejemplo, en la página 308 de la versión original es importante ver que PISA reporta esos 20 puntos de incremento entre 2012 y 2015 como significativos. ¿Qué quiere decir eso? Es que estamos seguros de que la diferencia es real y no se debe a un error de muestreo.

En el caso de Ciencias podemos decir que Uruguay, entre el ciclo anterior y el ciclo actual, muestra un aumento en el puntaje de los muchachos. Esto nos permitirá analizar qué pasó entre 2006 y 2015 y entre 2012 y 2015. Cada uno de los números que aparecen aquí representa la diferencia en puntaje para una categoría. Por ejemplo, el índice de contexto sociocultural está quintilizado; esto es, el quintil más bajo es el de menor nivel socioeconómico y el quintil más alto, el de mayor nivel socioeconómico.

Del análisis de 2006 o 2012 surge que, en el primer año, la única diferencia significativa estaba en el quintil 1. Esto quiere decir que los que más aumentaron en puntaje fueron los del quintil 1.

Si uno compara 2012 con 2015 advierte que el aumento es más generalizado: cuatro quintiles aumentan de puntaje entre 25, 23, 21 y 19 puntos. En el único que no se da una diferencia significativa es en el quintil más alto. Por ejemplo, si lo analizamos según el sexo, observamos que los varones mejoran más en 2006 frente a 2015 y, en 2012 frente a 2015, los dos géneros avanzan en función del puntaje y así sucesivamente con cada una de las categorías. Lo importante es que esta metodología —al igual que la metodología OCDE— es la única que nos permite hacer este tipo de análisis que consideramos ricos.

Como ustedes saben, PISA hace una evaluación a los 15 años, independientemente del grado escolar. ¿Dónde ubica Uruguay a los muchachos? El 60 % están en el grado modal, es decir, cuarto de Bachillerato de las opciones de distinta oferta, y el 40 % restante se distribuye de la siguiente forma: un 20 % en tercero, un 10 % en segundo y un poquito menos en primero. El grado escolar es muy importante a la hora de explicar el desempeño. Es distinto un país que tiene a todos los muchachos en el grado modal que otro que por su trayectoria los dispersa. Reitero que es importante tener en cuenta este aspecto a la hora de analizar.

Nuevamente esto demuestra que los más vulnerables, es decir, aquellos que estaban en primero de educación media al momento de hacer la prueba, son los que más mejoran entre 2012 y 2015, y lo mismo ocurría entre 2006 y 2015. Me refiero tanto a los de grado 7 como a los de grado 8. Lo interesante que se debe observar en el ciclo 2015 es que también aumentan los de grado modal, una tendencia que no veíamos en los ciclos anteriores.

Solicito a los señores senadores que me interrumpan si necesitan alguna aclaración.

Ahora observamos otro análisis en el que se muestra dónde están las diferencias. En este sentido, se puede ver el desempeño a nivel de los tres sectores institucionales, es decir, liceos públicos, UTU y liceos privados. Luego tratamos de clasificar por tipo de curso; es como una apertura más grande de los tres grandes sectores. En el ciclo 2012□2015, el mayor aumento se registra en los liceos públicos y en UTU y no es significativo en el caso de los liceos privados. Cuando lo comparamos con 2006, que fue el área foco de Ciencias, encontramos que la mejora reside más en las escuelas técnicas y en los liceos privados, no así en los liceos públicos.

Cuando abrimos más el análisis y consideramos las distintas ofertas, vemos que el ciclo básico de secundaria mejora, tanto en la comparación de 2006 como en la de 2012. El ciclo básico tecnológico también mejora en magnitudes hasta un poco más grandes que los otros. Cada uno de estos son puntajes en la prueba PISA.

Como es de conocimiento de los señores senadores, la prueba PISA tiene un promedio de 500 y una desviación de 100. En Ciencias Uruguay está en el entorno de los 435 puntos. Para que tengan una idea de cómo interpretar estas cifras, generalmente se dice que un año escolar es más o menos 40 puntos de la prueba a partir de ciertas estimaciones.

También se muestra que el FPB de UTU tuvo un aumento de 50 puntos entre 2012 y 2015 partiendo de niveles muy bajos de aprendizaje, pero creciendo de manera muy significativa en este último ciclo.

La formación profesional superior de UTU también muestra un aumento de casi 50 puntos frente a la comparación 2012-2015. Hay ofertas que están experimentando un crecimiento, como lo muestra la gráfica que ahora está en pantalla. Por localidad podemos apreciar que el aumento fue

generalizado entre 2012 y 2015, pero no vemos diferencias significativas cuando comparamos nueve años: 2006 con 2015.

Esta es la tabla que resume lo que le pasó a Uruguay en Ciencias, Matemática y Lectura. Nuevamente vemos los puntajes y el error estándar para cada uno de los ciclos. Esto no es distinto del cuadro que reportamos de la OCDE donde muestra los puntajes.

En este punto vamos a considerar dos cuestiones. La primera es la estimación puntual, es decir, cuál es el valor más alto de la serie. Por ejemplo, en Ciencias, 428 en 2006, 427 en 2009, 416 en 2012 y 435 en 2015; la estimación puntual más alta es la última de la serie. En Matemática tenemos: 422, 427, 427, 409 y 418; el último valor no es el más alto de la serie porque antes tuvimos valores muy superiores. Hubo un crecimiento en 2012, pero como no tiene asterisco no es significativo. Por lo tanto, no tenemos mejoras en Matemática.

Con respecto a la Lectura, si miran la serie vemos que el valor puntual es 434 puntos en 2003, 413 en 2006, 426 en 2009, 411 en 2012 y 437 en 2015; nuevamente podemos decir que la estimación puntual del último ciclo es la más alta. En este caso, hay que comparar el valor de 2012, que era 411 —también fue significativo— con el 437 de ahora. El año foco de Lectura fue 2009; por eso hay que comparar 2009 con 2015. En ese caso, vemos que también hay un aumento de 426 a 437 puntos; nuevamente esa diferencia es significativa.

SEÑOR AMORÍN.- Voy a plantear dos cuestiones —una general y otra particular—, porque para nosotros esto no es del todo sencillo. No tengo dudas de que los números informados por OCDE y los que comunicaron ustedes eran correctos. En ese aspecto, no hay ningún tipo de duda. Tampoco dudo de la buena fe que tienen en mostrar los datos. Quiero que esto quede absolutamente claro. La única duda que tengo —por la información de prensa que recibí— es si los números de 2015 son comparables estrictamente con los anteriores.

SEÑOR PERI.- Ya vamos a llegar a ese tema.

SEÑOR AMORÍN.- La otra cuestión refiere a los tres asteriscos en el 2.6 de 2009.

SEÑOR PERI.- Los asteriscos deben ir sobre el valor correcto.

SEÑORA ALONSO.- Quiero hacer una consulta puntual sobre este tema. ¿Es válido comparar cuando hay un cambio metodológico?

SEÑOR BERTERRECHE.- Voy a hacer una apreciación. Seguro que los integrantes de la delegación que nos acompaña saben bastante más de estadística que yo. El hecho de que el resultado no sea significativo no quiere decir que sea menor, sino que no podemos demostrar que sea mayor o menor. Ese es el tema de la significación y de la muestra. Podemos caer en un error diciendo que no es mayor. No es así, lo que sucede es que no podemos afirmar que sea mayor porque entra en una nube de puntos que está dentro del error. Por eso, el tema es diferente, sobre todo desde el punto de vista técnico.

SEÑOR PERI.- Cuando el INE reporta el nivel de desempleo, si no me equivoco mes a mes, informa que va de 7.8 a 7.9. ¿Cuál es la noticia? El desempleo subió un punto. Si hiciéramos una significación estadística, diríamos: en el desempleo estamos igual.

Comprendo el planteo del señor senador, pero quiero señalar que lo que se llama estimación puntual es una instancia anterior a la de ver el error. Después que se encuentra el error, se relativiza. Si bien es cierto, por ejemplo, que en Lectura el último valor es el mayor de la serie, se debe analizar si hay una diferencia significativa con respecto al año con el que se hace la comparación. Por eso, quisimos resumir lo que podemos decir con la metodología OCDE a partir del ciclo 2015.

A continuación, me voy a referir a eso. Es muy simple. ¿Qué podemos decir? En Ciencias, mejoramos con respecto a 2012, pero no mejoramos significativamente sobre 2006, que fue el año foco. Si bien hay 7 puntos más, no es significativo, sino igual.

En Lectura, mejoramos sobre 2012, y también sobre el área foco; ambos datos son significativos. Pero es distinto hablar de que sea significativo a hablar de la magnitud del cambio. En este último caso, 20 puntos no es un dato menor, es medio año lectivo. Los señores senadores recordarán la metodología reseñada.

Ahora también se ha planteado una discusión sobre una presentación del BID en la que sostiene que Uruguay nunca va a llegar a los países de la OCDE, pero Perú sí. ¿Por qué? Porque Perú avanza de a 30 puntos y si se suma de a 30 hacia adelante, se llega. El error está en asumir linealidad de crecimiento. Se dice que Uruguay y Chile no van a llegar, pero cuidado con los puntos adicionales en la escala de puntaje. En este caso, estamos viendo promedios, pero algo muy rico que tiene la evaluación PISA es que muestra los niveles de desempeño. El pasaje de un nivel de desempeño a otro implica determinada habilidad cognitiva que lo posibilite. Eso no es lineal como se plantea en algunos de los estudios.

Dejo pendiente la segunda parte relacionada con la pregunta de los señores senadores y, si están de acuerdo, el magíster Cardozo pasaría a las consideraciones metodológicas sobre el análisis de tendencia de PISA.

SEÑOR CARDOZO.- Como es conocido por todos, en el debate público se han planteado algunas dudas sobre la posibilidad de hacer comparaciones de los resultados PISA 2015 hacia atrás, o sea,

sobre análisis de tendencia, dado que en ese año se incorporaron una serie de cambios metodológicos de distinta índole.

Trataremos de aclarar lo que sabemos hasta ahora, lo que podemos hacer en relación con el análisis de tendencia con los datos PISA.

Respecto al primer punto, tal como ha mencionado el doctor Peri, la OCDE, en su informe internacional, basa el análisis de tendencia en la comparación de los resultados de 2015 con los resultados reportados en cada uno de los ciclos anteriores, en cada uno de los países. Esto es lo que se llaman las bases públicas originales, que son las bases que tras cada ciclo de evaluación, empezando desde el año 2000 hasta 2015, la OCDE pone a disposición general. Son bases que se pueden bajar de Internet y son las mismas de las que dispone cada uno de los equipos en cada país para hacer sus análisis.

En 2003, Uruguay participó por primera vez. Hay una base de datos con los resultados de nuestro país para ese año, que es la que se utiliza para comparar 2003 en relación con 2015. Lo mismo se hace con los resultados de 2006, 2009 y 2012. Con esas bases, que se generan históricamente en cada ciclo, la OCDE realiza su análisis de tendencia. Eso es lo que explicaba el doctor Peri anteriormente. Esa misma metodología es la que seguimos nosotros en el reporte que dio la ANEP el 6 de diciembre, cuando se hizo la presentación pública de los resultados. Insisto, eso coincide con la metodología que presenta la OCDE. Además —agrego ahora— es la única metodología que los equipos técnicos de cada país pueden implementar con la información disponible, por lo menos hasta la fecha. No existe otra forma de hacer comparaciones con el pasado que no sea contrastando los resultados de 2015 con lo que dieron las evaluaciones en su momento.

Sí sabemos —esta es parte de la respuesta a la pregunta que ustedes nos hacían anteriormente— que en esta información que surge del famoso Anexo A5 del reporte internacional que ha sido público, se dice que la comparación con los ciclos anteriores, en algunos países —entre los cuales está incluido el Uruguay— está afectada por el cambio de la metodología de estimación que se introdujo en 2015. Esto es lo que ha generado la discusión de la que todos estamos al tanto y que motiva la pregunta de los señores senadores.

Frente a estas advertencias, la ANEP realizó algunas consultas a los equipos técnicos de la OCDE que llevan adelante la evaluación y los análisis de la información de PISA. Esas consultas se realizaron a través de correos electrónicos dirigidos al doctor Andreas Schleicher, director de educación de la OCDE y responsable del proyecto PISA, y también por medio de una videoconferencia que tuvo lugar en la mañana de hoy con los responsables técnicos de la OCDE, encargados del procesamiento estadístico de los datos de PISA. En la videoconferencia de hoy participamos los técnicos que trabajamos con la evaluación PISA y las autoridades del Codicén, así como los técnicos y autoridades políticas del Instituto Nacional de Evaluación Educativa. A su vez, fueron invitados los coordinadores nacionales anteriores de la evaluación PISA.

¿Qué nos respondieron? Voy a tratar de hacer un resumen pero si los senadores así lo piden, puedo ampliar la respuesta. En primer lugar, nos responden enfáticamente que la OCDE valida el análisis de tendencia presentado por Uruguay el día de la presentación pública, que fue el que resumió

Andrés Peri hace un momento. En segundo término, nos informan que la forma correcta de comparar los desempeños entre ciclos —o sea, haciendo el análisis de tendencia— es la utilizada por la OCDE en el informe internacional que, repito, es la misma que hemos usado en el caso de Uruguay. En tercer lugar, expresan que los resultados presentados en el Anexo 5 —que es el que ha motivado la discusión— constituyen un paso intermedio en la estimación de lo que Andrés llamaba los *link errors* —que son los errores que se cometen al tratar de comparar dos evaluaciones que tuvieron lugar en momentos distintos, o sea, entre ciclos—, pero no anulan la información que surge de las bases de datos públicas. En cuarto término, señalan que los resultados presentados en el Anexo A5 no son, de ninguna forma, la estimación oficial de la OCDE en relación a las tendencias en los resultados de PISA. En quinto lugar, dicen que la comparación con el Anexo A5 no debe utilizarse para arrojar dudas sobre la mejora en Uruguay, sino para intentar comprender las fuentes de dicha mejora.

Estas respuestas que he resumido surgen de la extensa videoconferencia que tuvo lugar hoy de mañana y de varios intercambios vía *e-mail* que, por supuesto, están disponibles para quienes los quieran ver con mayor detalle porque, naturalmente, omití algunos datos y prioricé otros para poder presentarlos en este momento.

¿Cómo afecta el cambio en la metodología 2015, que es el que propicia la incorporación del famoso Anexo en el informe internacional? Al respecto, sabemos tres cosas. La primera es que en el ciclo PISA 2015 se redujo a la mitad la proporción de ítems —o sea, preguntas, ejercicios— que no fueron abordados por los estudiantes uruguayos, en comparación con los ciclos anteriores. En números gruesos —voy a cometer algunos errores pero, en términos generales, lo voy a decir bastante bien—, en los ciclos anteriores los estudiantes uruguayos omitían responder, no llegaban a empezar a responder, algo así como el 30 % de los ejercicios que proponían cada una de las pruebas. Contestaban el primer 70 % y dejaban sin responder el 30 % siguiente. En el último ciclo esa proporción disminuyó; los estudiantes respondieron una mayor parte de la prueba. La proporción de ítems no abordado bajó, con algunas variaciones según la prueba, a la mitad.

SEÑOR AMORÍN.- ¿Ese 15 % o 30 % eran las últimas preguntas? ¿Es decir que no llegaban a tiempo a contestar todas?

SEÑOR CARDOZO.- Eran las últimas preguntas, pero no sabemos si no llegaban a tiempo, si se aburrían, se cansaban o abandonaban a mitad de camino. La pregunta es bien pertinente, porque eso es lo que PISA llama «ítems no abordados», que son los que están al final y que son distintos a los que no se contestan pero que están en medio de preguntas contestadas. Cuando el alumno responde una pregunta, no responde la siguiente, pero sigue con la prueba, se considera que no la sabía y se la califica como tal.

SEÑORA ALONSO.- El tema de fondo es si estas preguntas no respondidas fueron las que se retiraron de la estimación de los puntajes.

SEÑOR CARDOZO.- Así es.

SEÑORA ALONSO.- Quizás eso sea lo más importante; en realidad no se toma en cuenta y lo que importa no es que no hayan respondido, sino que no se apunta sobre el aprendizaje.

SEÑOR PERI.- En realidad esa reducción que planteaba el señor Cardozo refiere a respuestas omitidas y al final. El análisis que manda la OCDE muestra que esa reducción es casi mitad y mitad de los no abordados al final y de las omitidas dentro de la prueba. Quería hacer esa precisión en honor a la verdad.

SEÑOR CARDOZO.- Lo que me interesa decir es que esto no forma parte de la discusión actual. Este es un hecho: en 2015 se redujo la proporción de respuestas omitidas. Esto no es parte de la discusión sobre cómo analizar la tendencia.

En segundo lugar, a diferencia de los ciclos anteriores, la metodología que utiliza PISA en 2015 para la estimación de los puntajes del alumno—o sea para decir que el promedio de Uruguay es 435, como fue en ciencias en 2015— no considera los ítems no abordados al final de la prueba. Este es el cambio en la estimación.

¿Qué es lo que plantea el famoso Anexo A5? Plantea un ejercicio metodológico en el que se aplica este nuevo criterio en la consideración de los ítems no abordados a los resultados obtenidos en PISA 2012, 2009, 2006, etcétera. Cuando se aplica este nuevo criterio a los ciclos anteriores —y naturalmente a 2015, porque es el criterio 2015— suceden dos cosas. Ante todo, los resultados de 2015 no se ven afectados; por eso Andrés Peri comenzó su intervención diciendo que los resultados de 2015 son los que están presentados y no están en discusión en ninguna de las posiciones que han tomado estado público. Sí se transforman los resultados que se reportaron anteriormente, o sea el resultado que habría obtenido Uruguay en el pasado si se hubieran aplicado los criterios actuales. Es un trabalenguas esto, por lo que voy a ir bien lento y ustedes pueden interrumpirme todas las veces que lo necesiten.

¿En qué sentido se afectan los resultados que habría obtenido Uruguay en el pasado con los criterios actuales? Hacia arriba; esto es: en el puntaje público que se reportó en el pasado para Uruguay en el 2006, con el nuevo criterio, se habría obtenido determinada cantidad de puntos más.

SEÑOR AMORÍN.- ¿No sabemos cuántos más?

SEÑOR CARDOZO.- Sabemos la estimación que presenta la OCDE en un *link* al Volumen 1 del informe en el Anexo A5.

Lo que sí sabemos —siempre de acuerdo con el ejercicio que presenta la OCDE— es que una vez que aumentamos los puntajes del pasado y los comparamos con los actuales, no existirían diferencias estadísticamente significativas entre los ciclos anteriores y el actual. Esto es lo que reporta la OCDE en su anexo.

SEÑOR AMORÍN.- ¿Esta información corresponde a los años 2003, 2006, 2009 y 2012?

SEÑOR CARDOZO.- En el caso de ciencias en particular, corresponde al año 2006, que es el área foco, y 2012, que es el ciclo anterior. En ambos casos, hecho el reescalamiento de los puntajes que plantea el anexo, el resultado sería que no habría diferencias, insisto —aunque parezca un detalle—, no porque 2015 baje, sino porque los resultados anteriores suben. No habríamos estado tan mal. Hay que poner muchos condicionales en estas frases.

¿Qué es lo que sucede? Y esta explicación es más complicada que la anterior. Intentaré ser lo más claro posible y ustedes me pedirán todas las aclaraciones del caso.

Comencé esta parte diciendo que sabemos, pues es un hecho, que el porcentaje de no respuestas, o sea de ítems no abordados, para ser más exacto, en los ciclos anteriores era mayor que en el presente. El cambio de la metodología implica penalizar menos la no respuesta. Al penalizarla menos y en el pasado tener muchos chicos que no respondían, lo que hacemos es castigarlos menos, ser menos severos en nuestra evaluación de lo que fuimos en el pasado y, por lo tanto, subimos un poco el nivel.

Entonces, la diferencia está en dos cosas: en el cambio de la metodología y también en el porcentaje de los niños evaluados que son afectados por ese cambio. De hecho, uno podría hacer la comparación de la otra forma, pues sería también lógico y razonable decir: «bueno, puesto que hubo cambios en la metodología en 2015, analicemos la tendencia con la metodología anterior aplicándola a 2015». Y si uno hace ese ejercicio 2015 Uruguay mejora. Sé que es un tema complejísimo, incluso para nosotros que estamos trabajando especialmente en esto y que venimos de hacer las consultas específicas del caso.

Quisiéramos subrayar dos o tres cosas. Retomo los planteos del señor Peri, así vamos cerrando y damos lugar a que ustedes hagan las consultas u observaciones que correspondan.

En primer lugar, con la información que existe y de que disponen los países —incluyendo Uruguay— en la actualidad, la única forma de conducir un análisis de tendencias en PISA es aquella que considera las bases publicadas en cada uno de los ciclos. Esa es la forma que empleó la OCDE en su informe internacional y la ANEP en su presentación pública de resultados. Actualmente no tenemos otro modo de considerar los cambios en la metodología.

En segundo término, sí sabemos algunas cosas que nos permiten hacer algunas hipótesis acerca de por qué el cambio en la metodología afecta este análisis de tendencias que se presenta en el anexo. Lo que entendemos, y lo que nos informan los técnicos de la OCDE, es que el cambio que surge de aplicar este reescalamiento que se plantea en el anexo, es atribuible a una buena noticia: que nuestros alumnos contestaron una mayor cantidad de la prueba. Y al hacer eso, en algunos casos se equivocaron —en ítems que antes no abordaban— y, en otros, acertaron. Eso, en el conjunto, es una buena señal.

Independientemente de la discusión técnica sobre este aspecto de la comparación con el pasado, nos gustaría resaltar nuevamente que la información para el año 2015, en su totalidad, no está puesta en debate. Nadie está discutiendo los resultados 2015. Nadie ha discutido las comparaciones que hemos hecho al interior de los resultados 2015, por ejemplo, que nos indican que los desempeños en los sectores público y privado, una vez que se consideran las diferencias de origen socioeconómico, no son diferentes y así por demás. Nadie ha puesto en discusión la posición relativa de Uruguay con respecto a los otros países de la región y del mundo en la evaluación. Para 2015 lo que sí ha sido puesto en debate es la validez de las comparaciones hacia atrás.

Por último, para cerrar, nos gustaría recalcar otra vez que la DIEE □y la ANEP en general□ publica, no solo en este caso sino que así lo ha hecho históricamente □es parte de sus funciones y cometidos□, las bases de datos de todos los ciclos de evaluación PISA y las deja disponibles para su uso público. Esto implica que cualquier persona, organismo, entidad, etcétera, puede replicar paso por paso los procedimientos que llevan al equipo técnico de la ANEP a publicar los resultados que, efectivamente, publica. Tener la capacidad de replicarlos quiere decir tener la capacidad de discutirlos, contradecirlos o mostrar dónde están equivocados. Este es un aspecto que tiene que ver con la transparencia de los resultados que se publican, que consideramos esencial.

Para concluir, reiteramos el compromiso de acercar toda la información a la opinión pública, en sentido general y, por supuesto, a los parlamentarios y a todos los demás actores sociales interesados, de la forma más amigable que sea posible. Sé que no hemos sido muy amigables en la forma de presentación de aspectos tan técnicos, pero hemos hecho los máximos esfuerzos para transmitir los elementos involucrados en una operación de evaluación que, como los señores senadores habrán visto, es sumamente compleja. De modo que quedamos a las órdenes para todas las aclaraciones que entiendan pertinentes.

SEÑOR AMORÍN.- Voy a hacer un comentario y dos preguntas.

Ante todo, me parece que las pruebas PISA son bien importantes. Creo que para Uruguay cualquier tipo de evaluación externa es absolutamente necesaria. La primera se hizo □de casualidad, porque no tuve ningún mérito□ cuando yo era ministro, en 2004, y me parece que estas evaluaciones están muy bien. En el pasado hubo, sí, una discusión acerca de si estaban bien o mal y si era el imperialismo que nos trataba de meter en la cabeza estas cosas raras. Pero considero que el resultado y la discusión que hubo acá fueron positivos. Y digo que el resultado fue positivo porque sirvió para dejar de lado ese tema. Ya nadie más lo discute: todo el mundo dice que las pruebas PISA son positivas.

En segundo lugar, las pruebas PISA son vistas y esperadas casi como un partido de fútbol, a ver si vamos a tener cinco puntos más u ocho puntos menos. Y me parece que, claramente, ese no es el objetivo. Las pruebas PISA sirven para saber cómo estamos y cómo vamos. Sin embargo, hay un matutino que dice que todo viene mal y hay muchos que dicen: «¡Qué desastre! ¡Qué tragedia!». Y otros dicen que nos fue fenómeno y salen a festejar los resultados, pero después parece que el Anexo A5 dice que no es tan así. Es decir, estamos discutiendo esto como si fuera una cuestión deportiva, y no lo es. Es una cuestión seria, que tiene que ver con cómo va la educación en el Uruguay.

Por supuesto que esta evaluación no tiene que ser la única, porque todos sabemos cuáles son las limitaciones que tiene y a qué grupo apunta, pero me parece que hay que hacer un análisis lo más amplio posible. En este sentido, considero que esta reunión ha sido positiva y que debemos tener el mayor conocimiento, para mejorar, porque evidentemente estamos todos preocupados por la educación uruguaya y especialmente por la educación pública uruguaya. Entonces, creo que esto está bien y que tenemos que tomar a PISA como lo que es: un dato interesante, una evaluación externa, y no un campeonato para ver si tenemos más o menos puntos. Si no avanzamos, nos preocupa. Si, como dicen nuestros invitados, en el año 2013 éramos los primeros en Sudamérica y hoy somos los segundos, no nos gusta. Nos gustaría ser los primeros, porque en todo nos gusta ser los primeros. Pero hay que trabajar para eso.

Ahora bien, una de nuestras invitadas vino la semana pasada y dijo algo interesante, si es que no entendí mal, dado que para nosotros estos son temas muy técnicos. Concretamente, señaló que se había contestado más del 70 % de las pruebas, entre otras cosas porque se utilizaron medios electrónicos cuando las otras eran a mano, es decir que habló de la posibilidad de utilización de medios electrónicos y de lo fantásticas que son las ceibalitas. Quisiera saber si esa es una hipótesis que manejan con entusiasmo o que puede estar cerca de la realidad.

Por otro lado, también se dijo que el 30 % que no se contestaba era tomado en cuenta en las anteriores, supongo que como respuestas erróneas. Según tengo entendido, en esta encuesta el 15% no se contestó y eso no se tomó en cuenta; el promedio se hizo sobre el 85% que sí se contesta.

Esas son las preguntas que quería hacer.

SEÑOR NETTO.- Por mi parte, ante todo quiero hacer algunas aclaraciones, para luego continuar hablando de los aspectos técnicos que hacen a este tema.

En primer lugar, además de disponer de la información que el equipo ahora está presentando sobre las consultas a la OCDE vía mail y también videoconferencia, grabada en la mañana de hoy, nos pareció importante —para respetar este espacio y darle el lugar que corresponde desde el punto de vista profesional—, invitar también a los coordinadores anteriores, los señores Tabaré Fernández y Pedro Ravela, quienes por distintos motivos no pudieron acompañarnos. De todos modos, sin lugar a dudas, continuaremos interactuando con ellos para hacer un análisis profesional más profundo, sin dejar de valorar la importancia de no perder la información recogida en pruebas de estas características, en función de los análisis que aquí se han presentado.

En segundo término, me gustaría recordar que cuando se hizo esta presentación, en función de los elementos que se mostraron y las tablas que también aparecen en la publicación de OCDE, lo único que planteó la Administración —además de una serie de situaciones que problematizó la realidad del Uruguay para la búsqueda de una mejora más profunda en la educación de nuestro país— fue que esa estimación del dato mostraba, al igual que lo hicieron las de las ediciones siguientes de toda la serie, que el mayor de ellos estaba en ciencias. Esa fue la única expresión. Y para aclarar este punto totalmente, quiero decir que la prueba del 2012 se presentó en el 2013 y que a esta presidencia del Codicén —a partir de octubre del 2012— tuvo la responsabilidad de presentar los resultados. Allí trajimos personalmente el trabajo de Tabaré Fernández, indicando ciertos estudios de seguimiento de las cortes 2003, que habían llevado adelante las pruebas PISA, y cómo el rendimiento de esta prueba podía direccionar futuros estudios laborales de aquellos jóvenes que, con quince años, habían desarrollado esa tarea, una vez más problematizando la situación de la educación en el Uruguay y no

minimizando los datos que aparecían de esta evaluación por aquellos resultados magros respecto a las series.

De la misma forma, en este período 2015-2016, nadie gritó ningún gol. Lo que se hizo fue describir la situación con la mayor objetividad, según la disponibilidad de datos existente. Sin embargo, sí se hizo una aclaración, que me gustaría dejar sentada: el problema está en la forma en que recibió el país lo relativo a esta situación por parte de un medio de comunicación y no por el contenido de lo que allí se decía porque, de lo contrario, esta administración estaría todos los días solicitando explicaciones responsables y serias respecto a muchas cosas que aparecen cotidianamente en los medios de comunicación. Allí se habló de la responsabilidad de involucrar a personas con cargos relevantes a nivel nacional y, fundamentalmente, internacional, que eran guardianes de que la información no se divulgara previo a la hora fijada, por la comunicación de ciertos datos obtenidos el día anterior. El asunto no se centraba en la magnitud de los resultados, si eran buenos o malos, sino en la responsabilidad de involucrar a personas en asuntos que claramente están fuera de la norma puesto que están reglados, con elementos de embargo claros y establecidos. Se mencionaron datos vinculados a esta prueba, en un horario anterior al que estaba permitido tanto a nivel nacional como internacional.

SEÑOR PERI.- Quería contarles qué contiene esta carpeta que les dejamos. Como podrán ver, la primera hoja es la nota metodológica que nosotros publicamos el viernes, con algunas precisiones con respecto a cómo salimos en esa edición.

La segunda hoja es una nota aclaratoria con respecto a los resultados PISA, que me parece importante porque introduce lo que significa la otra parte. En forma resumida habla sobre qué es lo que podemos decir de este ciclo de evaluación, lo que explicado de manera simple, sería: «En ciencias mejoramos con respecto al ciclo anterior, pero no en la tendencia larga. En lectura mejoramos en el área foco y en el ciclo anterior, y en matemática no tenemos diferencias significativas».

Y en la tercera hoja aparece el intercambio de correos que tuvimos con los técnicos de la OCDE, pues somos la Unidad Administradora de PISA. La señora María Sánchez es la coordinadora nacional, ella es quien va a las reuniones donde se coordina cómo se aplica la prueba. Y yo soy el representante en la PISA *Governing Board*, que es la junta de gobierno de PISA, pero debo ser franco, por temas presupuestales nosotros no vamos a todas las instancias. En esas juntas seguimos las discusiones para poder participar activamente en PISA, porque no solo nos interesa ser ejecutores de una prueba, sino también comprender hacia dónde va. Por eso entendemos que hay que tener un rol activo en el concurso internacional. De modo que esta última parte muestra ese intercambio con los técnicos de la OCDE; primero con Andreas Schleicher que es el director de la OCDE y después con el equipo estadístico. Les mostramos cómo fue el intercambio de correos, que aparece de atrás para adelante, pero lo importante a mencionar es que lo que nos dijeron lo vamos a hacer público porque creo que el país se merece resolver la cuestión de cómo reportar. Y lo que nosotros intentamos hacer en primer lugar es saber bien qué es lo mejor para reportar para el Uruguay, independientemente de qué resultado da. Me parece que eso es lo que intentamos hacer en estas precisiones. Van a ver que está la consulta que hace Uruguay y la respuesta de la OCDE.

Se ha discutido y se ha dicho que la ANEP omite datos y yo quiero dejar sentado que no hubo omisión de datos. Puede haber una cuestión sobre cómo reportar. Reconozco que después que se dio el debate fuimos madurando, aunque lo primero que nos dijimos fue que habíamos hecho mal y nos preocupamos mucho. Somos una unidad que se preocupa porque venimos reportando desde hace

cinco años. Sobre todo nos preocupa mantener la característica del Uruguay de que nunca se discutió el resultado de una prueba; no somos Argentina. Quiero mantener ese profesionalismo con el que nos hemos manejado y le agradezco a la administración porque nos ha tocado dar muchas malas noticias. Me parece que para el sistema democrático es bueno comprender eso. Me gustaría despejar esa parte en el debate. Y tal como planteaba el señor Cardozo, nos interesa dejar público este evento, en el sentido de que vamos a hacer públicas las respuestas que recibimos de la OCDE. Como país, nos merecemos comprender y despejar esa nube porque de otra forma no vamos a poder discutir los resultados y qué hacer con ellos. Me parece importante dar una señal en esa dirección.

SEÑORA ALONSO.- Agradezco la oportunidad de poder escucharlos.

Voy a hacer algunas consideraciones —entre ellas, seguramente alguna reflexión—y también algunas preguntas con respecto a este tema, a partir de lo que ustedes dijeron. Al igual que el señor senador Amorín, no creo que acá haya habido mala intención. Quizá haya habido, sí, apresuramiento. Precisamente en ese sentido quiero preguntar al presidente, en particular, si no considera —en función de esta explicación que daba el señor Peri— que fue apresurada la presentación de los resultados sin haber considerado los cambios metodológicos introducidos por PISA 2015.

También quiero señalar que lo que me sigue preocupando es que la principal fuente de mejora en los puntajes en Uruguay está basada en que hasta 2012, de acuerdo a lo que escuchaba, las respuestas en blanco de los estudiantes se consideraban incorrectas y, a partir de 2015 —y más allá de que hubo más respuestas—, no se las toma en cuenta y se las elimina de la estimación de los puntajes.

Vuelvo a insistir en que quizás aquí esté el tema del fondo porque lo que más me preocupa es que quizás sea cierto que mejoraron los puntajes pero no me queda claro si también lo hicieron los aprendizajes. Sé que esta debe ser una preocupación compartida, de todos, tanto de quienes estamos de este lado como de quienes están del otro, aunque creo que esto no debería ser así porque estamos todos del mismo lado en la cuestión educativa.

Quizás la consideración que más me preocupa de todo esto es si, a partir de esta información, incluso, hay capacidad de analizar especialmente los aprendizajes y el desempeño de aquellos a quienes les ha ido peor en estas pruebas, es decir, si esto se puede analizar por centro educativo y por área geográfica. Me parece que deberíamos apuntar no solamente al puntaje, sino a analizar por qué, a pesar de las mejoras a las que se ha hecho referencia —y esta es la otra consideración, señora presidenta, que quiero hacer— y al esfuerzo de toda la sociedad a partir de los mayores recursos volcados a la educación, no tenemos mejores resultados hoy en las pruebas PISA de 2015. Esa es la pregunta que me surge y no sé si hay una respuesta específica para ella.

Gracias.

SEÑOR NETTO.- Con respecto a la valoración de si existieron o no apresuramientos, creo que la respuesta es claramente técnica y la derivaremos, como corresponde, al equipo técnico. Estoy hablando de interpretar un conjunto de resultados en el momento adecuado, según lo que aquí se expresó y se reconoció, y cada una de esas acciones ha estado en su tiempo.

Respecto a la valoración política y técnica de si en función del incremento de la inversión manejado en estos últimos doce años en la Administración, son esperables mejores resultados, creo que esa es una pregunta realmente muy interesante. Estamos hablando de una política que, seguramente, apostó a una mejora de las condiciones de trabajo, a un aumento significativo del salario real de los docentes y funcionarios de la Administración y a una mejora clara de los espacios de infraestructura educativa. En este período se planteó el desafío de lograr establecer un conjunto de espacios físicos reales para concretar, desde el punto de vista físico, la aspiración de universalizar la educación media en el Uruguay. Estoy hablando de un conjunto importante de construcciones educativas y de un viraje significativo de una educación uniforme a una educación que apuesta a la singularidad. Eso requiere distintos formatos, acompañamientos y claramente cambios desde el punto de vista de las adecuaciones curriculares a llevar adelante.

Las aspiraciones son elevadas y en ningún momento estos resultados estuvieron bajo un manto de conformismo. Aquí estamos hablando de una prueba que evalúa, en términos generales, tres áreas y que tiene un formato particular en el sentido de que pone a los jóvenes de 15 años que están en el sistema educativo formal ante una nueva situación problema que deben resolver.

De alguna manera, en el estudio de los últimos diez años podemos observar el hecho de que tenemos un 10 % más de jóvenes de 15 años dentro del sistema educativo formal, que los esfuerzos que hoy se pretende sostener frente a estas pruebas parecen tener una mayor perseverancia que en el pasado, que hay elementos en los que tenemos que seguir trabajando y hay que continuar observándolos en función de las posibilidades de comparación que arrojen una mayor claridad con respecto a la pregunta concreta de si las diferencias están basadas en una diferencia metodológica, en una mejora del desempeño o en la calidad de los resultados. Creo que se ha explicado en forma técnica y con profundidad que la única posibilidad de llevar adelante comparaciones a lo largo de la serie es por la metodología que tanto la OCDE como la Administración han llevado adelante y que es la única que hoy nos va a permitir, con la información disponible, ingresar a Uruguay y atender esas situaciones.

En las pruebas está demostrado que las localidades de menos de 5.000 habitantes tienen más estudiantes de 15 años participando en la educación y que la descentralización de la educación ha permitido radicar nuevos grupos en lugares donde antes estas propuestas no existían. Esto nos lleva a pensar que los jóvenes ante las dificultades tienden a asumir con mayor responsabilidad esas situaciones más allá del acierto o el error en las respuestas obtenidas. En fin, en términos generales, este tema da para hablar varias horas. Esta pregunta nos permitiría intercambiar opiniones durante largas horas.

Creo que hay un elemento importante que es el siguiente: en esta franja de PISA oscilamos en mejoras y en descenso con respecto al desempeño de nuestros jóvenes de 15 años que participan en la educación formal. En este período 2012-2015 hubo un incremento y el desafío de toda la Administración y la sociedad seguramente será continuar con el trabajo y el esfuerzo de que la pendiente continúe incrementándose para obtener mejores resultados.

Señora presidenta, quizás se haya entendido que las respuestas no han sido suficientes en sus dos apreciaciones. Primero, usar el término «apresuramiento» —lo digo con profundo respeto— de una manera que a veces no puede sustentarse objetivamente en la descripción de la información

brindada en cada momento, según la disponibilidad de la información, es un elemento importante. Segundo, este hecho desafía a toda la sociedad y es nuestro trabajo provocar los mejores espacios y las condiciones de educabilidad y atención que afortunadamente ha sostenido nuestro país en esta última década para aspirar a que los resultados de los aprendizajes —que es el gran desafío— tengan el mayor incremento positivo en función de las posibilidades que hoy puede ofrecer el país.

Muchas gracias.

SEÑOR LORIER.- Es un gusto estar en esta reunión y escuchar todas las exposiciones y preguntas que han sido muy aclaratorias.

Acá se ha señalado que tenemos un problema muy importante en la educación uruguaya y aparecen datos que nos permiten ver —diría— resultados que son positivos y que tienen determinadas causas que fueron explicadas. Ahora, me gustaría que brevemente nos indicaran cuáles son los componentes principales que se van a instalar para potenciar esta tendencia porque no olvido que este tema ha sido objeto de importantes discusiones en nuestra sociedad, pero la realidad objetiva es eso, la realidad objetiva, y se impone a toda subjetividad o a toda intencionalidad, que en un tema tan delicado a veces podemos suponer que existe.

Por lo tanto, mirando hacia el futuro más que hacia atrás, nos parece importante seguir con esta ofensiva y este impulso y conocer —reitero, no extensamente, sino en función de los tiempos que tenemos en la comisión— algunos aspectos de lo que vendrá.

(Dialogados).

SEÑORA PRESIDENTA.- Sin duda, la explicación sobre los *ítems* no respondidos se ha transformado en una cuestión. Hemos avanzado un escalón en la discusión sobre este tema.

SEÑOR AMORÍN.- Recién estaba leyendo un artículo del señor Pedro Ravela, que tiene algunas discrepancias sobre todo con el doctor Peri.

Sin ánimo de dar por válido nada y más allá de que sé que lo harán nuestros visitantes al abordar este tema, creo que vale la pena ir a fondo. En el artículo se señala que cuando se dice que los alumnos del menor quintil mejoraron mucho, habría que ver cuántas preguntas dejaron de contestar en 2009 y 2012, porque es muy probable que esos alumnos hayan dejado de contestar muchas preguntas. Aclaro que yo no conozco los datos, pero estoy haciendo referencia al artículo de una persona que considero un profesional en la materia. Agrega que buena parte de esos datos —no digo esto para recibir una respuesta en el día de hoy ni para abrir una discusión al respecto; simplemente, porque creo que vale la pena hacer un análisis a fondo— y de esa mejora es resultado de la nueva

metodología. Si esas personas, en vez de llegar al 70 % alcanzaban el 50 % y antes este porcentaje se tomaba como nulo y hoy se toma como no contestado, es obvio que el puntaje va a mejorar significativamente. Son temas complejos, pero esto me parece bastante razonable.

Tengo la certeza de que un equipo técnico —al que no conocía y del que hoy me llevo la mejor impresión— que quiere hacer las cosas bien —porque estas evaluaciones no son para engañarnos sino para mejorar, saber dónde estamos y qué podemos hacer; creo que ese es el ánimo de todos nosotros—, hará un estudio mucho más a fondo del tema y seguramente podrá llegar a *linkear* las cinco evaluaciones Pisa que tuvimos para darnos algo lo más aproximado posible a la realidad.

SEÑORA PRESIDENTA.- Quiero pedir que reiteren el porcentaje de alumnos que no contestaban —y que ahora sí lo hacen— las preguntas o *ítems* omitidos, como los denominan ustedes. Concretamente, ¿cuánto ha variado ese porcentaje?

SEÑOR PERI.- El porcentaje de respuestas ausentes entre 2012 y 2015 disminuyó del 27 % al 14 %; entre 2009 y 2015, del 21 % al 11 % y entre 2006 y 2015, del 23 % al 10 %. Quiere decir que hubo una reducción significativa en cada uno de los ciclos.

SEÑOR LORIER.- Lamento decir que debo retirarme y sé que habrá una trasmisión de los elementos que pedí que se establecieran sobre cómo seguir potenciando esta tendencia que, a mi juicio, marca un paso a la ofensiva de todos los uruguayos en el tema básico de la educación, pero quedará constancia en la versión taquigráfica.

SEÑOR CARDOZO.- Con respecto al artículo del señor Ravela al que aludió el señor senador Amorín y la pregunta formulada por la señora senadora Alonso, señalo que el proceso es el siguiente. En primer lugar, uno reporta los resultados y, en segundo término, intenta ver por qué pasó lo que pasó.

Voy a citar dos ejemplos: el primero fue el ciclo anterior, 2012. Creo que todo el equipo que actualmente está trabajando en lo relativo a las pruebas PISA ya estaba en ese momento. En 2012 reportamos una caída en el desempeño para Uruguay. Ese fue el resultado y así se reportó. Luego surgió la pregunta de por qué cayó el puntaje promedio de Uruguay. Las mejoras son difíciles de explicar, pero es más difícil todavía explicar por qué empeoró. Una de las hipótesis muy fuertes sobre la caída en los desempeños promedios de Uruguay fue el aumento en la cobertura educativa. Nuestro país incorporó muchachos que en el pasado no estudiaban —obviamente, buena parte de ellos pertenece a la población con vulnerabilidades educativas—, que se desempeñaron muy mal en la prueba PISA y bajaron el promedio.

En 2012, ¿mejoró o descendió el aprendizaje? No lo sé, porque las poblaciones no son comparables. ¿Cómo se reporta esto? Los aprendizajes bajaron. Uno de los mecanismos que explican esa caída fue que Uruguay incorporó población que antes tenía fuera. Esta es una buena noticia que explica una mala noticia.

En 2015 sucede algo parecido. Los resultados mejoran y una de las posibles explicaciones de eso son los cambios en la no respuesta. Acá viene la respuesta a la pregunta que planteaba la señora senadora y parte de lo que reflexiona con mucho tino Pedro Ravela con relación a que posiblemente los estudiantes de peores desempeños, que son los que más mejoran, sean también los que hayan mejorado la tasa de no respuesta. Por lo que sabemos □nosotros todavía no podemos analizarlo, pero tenemos lo que nos trasmite la OCDE□, en los estudiantes de peores desempeños □que son los que mejoraron más entre ciclos□ mejoró la no respuesta.

Quiero hacer la siguiente reflexión, que es muy sencilla. Supongamos que aplicamos una prueba de diez preguntas a dos alumnos. En 2006, el primer alumno contesta dos de las diez, una bien y una mal; la mitad de las que contesta están bien, pero contesta dos de diez. Supongamos que a otro alumno le aplicamos las mismas diez preguntas y responde ocho, cuatro bien y cuatro mal. Los dos alumnos responden la mitad de las preguntas bien y la mitad de las preguntas mal, pero uno respondió dos de diez y el otro, ocho de diez. ¿Mejoró el segundo alumno con respecto al primero? Esa es la situación, que no tiene una respuesta única y, sobre todo, no tiene una respuesta sencilla. Tratemos de entender que eso es parte del cambio que ocurrió entre 2012 y 2015.

SEÑOR AMORÍN.- Es justamente al revés. En realidad, entendí que es al revés de lo que nos explica el señor Cardozo. En 2002, si respondía dos preguntas, tenía el 10 % bien contestado porque se tomaban en cuenta todas las respuestas. Ahora contesta ocho y tiene el 50 % bien contestado. Antes tenía el 10 % y ahora, el 50 %.

SEÑOR CARDOZO.- Cuando utilizo la misma metodología para atrás □que es lo que dice el Anexo 5 y lo que genera todo el lío□, los dos estudiantes tienen el 50 %, o sea que están iguales. Esto es con la metodología 2015. Ahora bien, me pregunto ¿están iguales sustantivamente? ¿La situación del alumno que respondió una pregunta bien y una mal es igual a la del que respondió cuatro bien y cuatro mal? Ese es el problema sustantivo que tenemos para comparar. Estoy tratando de decirles que es difícil valorar si hay mejoras sustantivas o si solo mejoramos en la cantidad de respuestas.

SEÑOR AMORÍN.- Pienso que lo que hay que hacer es analizar en 2003 aquellos jóvenes de 15 años que estaban menos preparados cuántas preguntas contestaban □porque es probable que fuera el 40 % y el 60 % se las daban por malas□ y cuántas contestan ahora. A lo mejor también responden el 40 %.

SEÑOR CARDOZO.- Contestan más, pero no sabemos cuántas. En el global no sabemos específicamente cuántas más porque no tenemos los datos.

(Se suspende momentáneamente la toma de la versión taquigráfica).

SEÑOR NETTO.- Una pregunta que quedará pendiente —encontraremos la oportunidad de expresarnos sobre este tema—, tiene relación con lo que hablamos en la sesión pasada en cuanto a qué es lo que viene.

Por otra parte, también queda pendiente hablar del hecho de si en función del esfuerzo es posible esperar mejores resultados. Pienso que esto requiere otros tiempos. Por supuesto que siempre vamos a trabajar con la misma transparencia y la responsabilidad que estos temas ameritan. Simplemente quiero decir que me parece que es muy bueno concurrir a estos ámbitos e, incluso, poder tratar los diferentes temas, no digo de forma privada porque no hay nada que ocultar, pero sí de forma acotada para discutirlos con mayor profundidad.

Estamos ante un problema enorme, relacionado con los cambios de cultura y las responsabilidades a asumir por toda nuestra sociedad. Más allá de que abonemos unos u otros espacios y métodos de vincularnos y de los debates de carácter político, que son obvios —no lo planteo con esa ingenuidad—, hay límites para comunicarnos con nuestra sociedad, que tienen que ver con cuándo queremos ser serios, cuándo ser responsables, cuándo tenemos la información objetiva para abrir un debate, cuándo fabricamos la información y la situación para ello. Pienso que nos debemos un análisis sobre estos elementos, porque todos queremos vivir en una sociedad mejor y más profunda en todos los aspectos. También el actuar cotidiano de cada uno de nosotros y lo que vive nuestra sociedad nos va a permitir acercarnos en menor tiempo a ese ideal en el que queremos vivir porque de otra forma vamos a tener que invertir un tiempo mayor. Repito, eso depende de lo que hagamos cotidianamente todos los actores en los distintos ámbitos.

Simplemente invitamos a estar permanentemente al servicio y a las órdenes de este órgano y crear todos los espacios que se entienda que son convenientes para socializar información y debatir con objetividad técnica y, al mismo tiempo, dar espacio político, porque de eso se trata también en una sociedad democrática. No obstante, es necesario que seamos capaces de distinguir esos espacios para poder profundizar nuestra democracia.

SEÑORA PRESIDENTA.- Muchas gracias.

Se levanta la sesión.

(Son las 19:08).